

**ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA EM UMA ESCOLA DE
UNIDADE PRISIONAL: impactos sobre a identidade docente**

SPECIFICITIES OF TEACHING IN A PRISON UNIT: impacts on teaching identity

**ESPECIFICIDADES DE LA DOCENCIA EN UNA ESCUELA DE
UNIDAD PRISIONAL: impactos sobre la identidad docente**

Alisson José Oliveira Duarte

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).
Uberaba - MG, Brasil.
alisson-duarte@hotmail.com

Helena de Ornellas Sivieri-Pereira

Professora Doutora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).
Uberaba - MG, Brasil.
helena.sivieri@gmail.com

Resumo: O presente artigo buscou descrever como as especificidades da prática docente no interior das unidades prisionais podem conferir características singulares de identidade profissional sobre o comportamento docente. A pesquisa contou com a participação voluntária de uma diretora e cinco professores da educação escolar de uma instituição prisional do estado de Minas Gerais. Para tanto, foram utilizados entrevistas abertas e registros em diário de campo como instrumentos de coleta de dados. Os resultados sugerem que escolas inseridas em unidades prisionais podem oferecer aos profissionais docentes experiências que, frequentemente, não são observadas em outros espaços educativos, tornando-os profissionais com características e modos peculiares na Educação de Jovens e Adultos e no campo educacional como um todo. Muitos estudos têm ressaltado o valor e a importância da educação para as pessoas em situação de privação de liberdade, no entanto, pouco tem se investido em estudos específicos em torno da constituição da identidade profissional dos professores que atuam anonimamente no interior das “celas de aula”.

Palavras-chave: Docência na prisão. Identidade docente. Especificidades do perfil docente.

Abstract: The present article sought to describe how the specificities of teaching practice inside the prison units can generate on teacher behavior unique characteristics of professional identity. The research had the voluntary participation of a director and five teachers of school education of a prison institution in the state of Minas Gerais. In order to do so, it was used as instruments of data collection: open interviews and field journal records. The results suggest that schools in prison units can provide teachers with experiences that are often not observed in other educational settings, making them professionals with particular characteristics and modes in young and adult education and in the field of educational as a whole. Many studies have emphasized the value and importance of education for people in situations of deprivation of liberty, however, little has been invested in specific studies around the constitution of the professional identity of these teachers who act anonymously inside the prison classrooms.

Keywords: Teaching in prison. Teaching identity. Specificities of the teaching profile.

Resumen: El presente artículo buscó describir cómo las especificidades de la práctica docente en el interior de las unidades penitenciarias pueden conferir características singulares de identidad profesional sobre el comportamiento docente. La investigación contó con la participación voluntaria de una directora y de cinco profesores de la educación escolar de una institución penitenciaria del estado de Minas Gerais. Para ello, se utilizaron como instrumentos de recolección de datos: entrevistas abiertas y registros en diario de campo. Los resultados sugieren que las escuelas insertadas en unidades penitentes pueden ofrecer a los profesionales docentes experiencias que a menudo no se observan en otros espacios educativos, haciéndolos profesionales con características y modos peculiares en la Educación de Jóvenes y Adultos y en el campo de la educación como un todo. Muchos estudios han ressaltado el valor y la importancia de la educación para las personas en situación de privación de libertad, sin embargo, poco se ha invertido en estudios específicos en torno de la constitución de la identidad profesional de esos profesores que actúan anónimamente en el interior de las “celdas de clase”.

Palabras clave: Docencia en la cárcel. Identidad docente. Especificidades del perfil docente.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a primeira instituição prisional brasileira, a Casa de Correção da Corte, foi fundada no Rio de Janeiro em 1834, durante o reinado de Dom Pedro II. Desde a fundação, há registros históricos de um modelo educacional prescrito em seus regulamentos. De acordo com Vasquez (2008), o cargo do professor, no período imperial, era executado pelo capelão. Sua função era zelar pela educação moral e religiosa dos presos. Posteriormente, a educação escolar das populações cativas sofreu significativas mudanças no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), no período do Regime Militar (1964-1985), na promulgação da Constituição de 1988 e por último, nas novas revisões que têm sido feitas no início do atual século.

Embora a educação escolar nos presídios não seja fato recente na história de nosso país, essa ainda é, de acordo com Onofre (2011), um dos campos mais negligenciados e marginalizados pelas políticas públicas e pela própria educação, principalmente, no que se refere à pessoa do professor. A pesquisa justifica-se pela necessidade de fomentar estudos que ofereçam suporte teórico e reflexivo em torno da educação escolar ministrada nas instituições prisionais e, sobretudo, em relação à constituição da identidade de professores que atuam nessa área específica da realidade educacional.

A presente pesquisa buscou descrever como os elementos e as especificidades da prática docente inserida no microuniverso das unidades prisionais podem conferir sobre o comportamento docente características singulares de identidade profissional. Para tanto, com base nos preceitos éticos e no respeito à dignidade humana, instaurados pela Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que define as diretrizes da pesquisa com seres humanos, elegeu-se uma escola instituída em uma unidade prisional do interior de Minas Gerais como campo de investigação e os professores (as) que atuam em seu âmbito como sujeito desta pesquisa (DUARTE, 2017; BRASIL, 2013).

A opção metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa apoia-se no modelo qualitativo, utilizando-se de investigações em campo e o estudo de referenciais teóricos para alcançar os objetivos propostos. Como instrumentos de coleta de dados foram usados entrevistas abertas e registro em diário de campo.

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 134), as entrevistas podem ser um eficiente método de coleta de dados, sobretudo quando se busca recolher informações descritivas da linguagem do próprio sujeito, “permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Por sua vez, André e Ludke (1986) afirmam que as entrevistas representam um instrumento básico de coleta de dados e sua grande vantagem é a captação das informações desejadas diretamente da fonte pesquisada. No que se refere às Notas de Campo ou Diário de Campo como método de coleta de dados Bogdan e Biklen (1994) afirmam que elas podem ajudar o pesquisador acompanhar o desenvolvimento do projeto e ter uma visão global do processo de pesquisa, principalmente de como o projeto tem sido afetado pelos dados recolhidos. Para os autores, as notas de campo podem ser de grande utilidade principalmente quando associadas a outros métodos. Minayo (1995, p. 22) esclarece que o foco das notas de campo devem se concentrar nos aspectos da realidade que não podem ser ditos ou quantificados por conterem complexidades que exigem do pesquisador interpretações particularizadas e cuidadosamente intuídas.

A pesquisa contou com a participação voluntária de cinco professores da educação escolar da instituição prisional pesquisada e uma entrevista de caráter complementar com a diretora da instituição. Todos os participantes leram, concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para manter o caráter ético desta pesquisa, os verdadeiros nomes dos entrevistados serão mantidos em sigilo e devidamente substituídos por pseudônimos, conforme quadro 1:

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS			
Pseudônimo	Idade	Formação	Tempo de docência para alunos em privação de liberdade
Josefina	59 anos	Licenciatura em Letras	9 anos
Ariane	35 anos	Ciências Biológicas	4 anos
Thiago	35 anos	Licenciatura em Letras	3 anos
Antônia	58 anos	Licenciatura em Letras	6 anos
Letícia	40 anos	Lic. em Ciências Sociais	5 anos

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tratando-se de uma pesquisa voltada para a compreensão da identidade de docentes da educação escolar de uma instituição prisional, foi importante que os docentes tivessem pelo menos um ano de experiência no referido campo, de modo que tivessem condições de expressar conhecimentos vivenciais, consolidados e relevantes para essa pesquisa; também, foi considerado fundamental que os docentes já tivessem experiência profissional com alunos socialmente livres. Todas as entrevistas foram audiogravadas e redigidas com fidelidade, assim como foram recolhidas da fonte (DUARTE, 2017). A seleção dos professores ocorreu de maneira aleatória e voluntária, respeitando os preceitos éticos de pesquisa com seres humanos (BRASIL, 2013).

Será visto adiante, por meio dos resultados alcançados, que escolas inseridas em unidades prisionais podem oferecer aos profissionais docentes experiências que, frequentemente, não são observadas em outros espaços educativos, tornando-os profissionais com características e modos peculiares na Educação de Jovens e Adultos e no campo da educação como um todo.

2 ESPECIFICIDADES DA PRÁTICA DOCENTE EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO E RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

Entende-se por identidade docente o conjunto de características psicológicas, históricas e sociais que definem o comportamento profissional de um professor; suas pertencas e a maneira pela qual se reconhece profissionalmente (autoimagem), bem como é reconhecido perante as representações sociais que são feitas acerca de sua categoria (DUARTE, 2017).

Bolívar (2006), além de enfatizar o papel do aluno como aporte basilar no processo de constituição da autoimagem do professor, salienta que a identidade, em grande parte, também pode sofrer influências da instituição na qual ele está inserido. O mesmo pensamento é dividido por Castells (1999), segundo o qual a cultura institucional (sua relação de poder, estilos e rotinas) confere representações e valores sobre a identidade dos sujeitos que atuam em seu âmbito.

Fundamentados sob a perspectiva de Bolívar (2006) e Castells (1999), buscou-se, no presente tópico, descrever os elementos e as especificidades da identidade profissional dos professores inseridos na realidade da escola da unidade prisional pesquisada, que frequentemente, não são evidenciados no perfil docente de professores não vinculados a escolas de unidades prisionais. Principalmente no que se refere: (a) à trajetória profissional e ao processo de iniciação docente na escola da unidade prisional; (b) às regras e padrões institucionais; (c) à rotina de trabalho; e (d) às transformações pessoais acerca de valores humanos e sociais.

Advogou-se, no decorrer das categorias de análise (a, b, c, d), que as especificidades dos alunos e da própria instituição prisional conferem aspectos singulares à identidade profissional dos professores sujeitos desta pesquisa.

a) Trajetória profissional e o processo de iniciação docente na escola da unidade prisional

Conforme Bolívar (2006, p. 55, tradução nossa), “cada docente tem uma história de vida e uma trajetória profissional única e singular, profundamente condicionada por fatores contextuais, que se cruzam nas vidas profissionais”. Para o autor, a história de vida do professor é o que frequentemente o permite se adaptar e ocupar os diferentes espaços sociais, assim como situar-se no contexto temporal, não apenas projetando o seu passado sobre as experiências atuais, mas reconstruindo as experiências passadas sobre novos valores e concepções.

Para tanto, no presente item, buscou-se descrever como os professores tiveram acesso à oportunidade de atuação profissional na escola da unidade prisional e como lidaram com o repentino processo de transição de uma trajetória docente marcada unicamente pelo contato com alunos socialmente livres à experiência de ministrar aulas para alunos em situação de privação de liberdade em um contexto institucional, igualmente desconhecido até então em seu percurso profissional.

Identificou-se que a maioria dos professores entrevistados iniciaram suas atividades docentes na escola da unidade prisional depois de serem indicados por outro docente, que já exercia atividades laborais na escola da unidade prisional. Professora Ariane relatou como foi o seu processo de indicação:

Eu estava trabalhando em uma escola no bairro “X”, (...) eu entrei na sala dos professores e a professora “Y” de Matemática, que trabalhava na penitenciária, perguntou para a diretora quem era a professora de Ciências que havia entrado recentemente. Ela falou: “é a professora Ariane”, “então quando ela chegar me mostre-a”, disse a professora “Y”. Quando eu entrei na sala dos professores, foi engraçada, a professora “Y” me olhou da cabeça aos pés e falou de repente: “você que é a professora Ariane?”, eu falei, “sou”. Então ela perguntou para mim: “Você teria coragem de trabalhar lá na penitenciária?”. Eu falei “tenho”, ela falou “então me dá o seu telefone que eu vou passar para a diretora da escola da penitenciária”. Ela passou meu telefone, porque antigamente você só entrava por indicação. (Ariane).

As professoras Letícia, Josefina e Antônia também relataram, assim como Ariane, terem sido indicadas por outro professor que já atuava na escola da unidade prisional. Professor Thiago, por sua vez, relatou ter passado por um processo formalizado e publicamente divulgado de designação.

De acordo com a maioria dos professores, antes de formalizar o vínculo com a instituição escolar, o professor era submetido a entrevistas de avaliação de perfil e investigação de conduta social. No que se refere às entrevistas, identificou-se que essas não eram realizadas somente por profissionais da educação, mas também por profissionais responsáveis pela segurança do presídio. Assim, relatou a docente Ariane:

Antigamente você passava por várias pessoas lá dentro até você entrar. Fazia-se uma avaliação para depois falar se você estava apta ou não para trabalhar lá dentro, hoje é diferente, hoje é um processo de designação, mas antigamente era só por indicação. (...) Eu conversei com a diretora, depois ela me passou para a pedagoga e com o diretor de ressocialização; ele me fez uma série de perguntas relacionadas com coisas cotidianas, depois eu voltei para a sala dos professores. O diretor de ressocialização, pela entrevista, falou para diretora da escola que eu estava apta para trabalhar lá dentro. A diretora conversou comigo, me passou os diários e tudo. Eu lembro que saí de lá com um monte de diários na mão e fiquei em dúvida se eu ia ou não ia. (Ariane).

Pode-se observar na fala dessa entrevistada que, logo após assumir o compromisso profissional com a diretora da escola da unidade prisional, a docente experimentou um sentimento de hesitação frente à responsabilidade. Essa mesma sensação de dúvida,

arrependimento e receio inicial foi vivenciada pela maioria dos professores, ao exemplo de Letícia:

E eu fui, mas sem muito interesse. Se desse certo bem, se não desse eu não iria me preocupar, porque eu trabalhava em outra escola. Eu nunca tinha passado na porta de uma unidade prisional... Fiz a entrevista, passei com a pedagoga, passei com outra pessoa lá e fui embora. Depois de dois dias me ligaram, eu estava no centro da cidade, eram 11h30 quando a diretora da escola me ligou e falou “você pode começar hoje?”, não deu nem tempo de eu responder: “hoje?”, eu já engasguei, falei “meu pai!”, aí criei coragem e fui. Mas até entrar na sala e ver... (Letícia).

Segundo a concepção teórica de Bolívar (2006, p. 190, tradução nossa), o professor, ao se deparar com novas realidades e valores educacionais divergentes daqueles os quais tradicionalmente testemunhou em seu meio cultural, tende a experimentar a vivência de uma crise de identidade que o faz refletir sua prática profissional e consequentemente sua autoimagem, isto é, a crise instala-se depois de sair de “uma situação estável para uma atividade incerta”. No caso desta pesquisa, o professor, ao conscientizar-se do novo contexto institucional (o cárcere e seus múltiplos atravessamentos), sofre um choque de realidade, nitidamente justificado perante o contraste entre a nova realidade que lhe é apresentada e o que foi tradicionalmente vivenciado em sua trajetória profissional.

De acordo com Huberman (2000), os professores, ao iniciarem sua carreira em um campo específico da educação, são confrontados com as complexidades desse novo momento. Há o predomínio nessa fase da exploração das situações em sala de aula, das relações entre professor-alunos, entre professor-professores e professor-instituição. Nesse período de descobertas há um movimento dinâmico entre dois estágios: um de sobrevivência e outro de descoberta. No estágio da sobrevivência, o professor tem que lidar e superar as dificuldades com os alunos, com as matérias, com as exigências da instituição e com a distância entre o que ele idealizou e a realidade. O estágio de descoberta consiste na experimentação vivencial de novas habilidades e do entusiasmo frente às conquistas e superações após o choque de realidade.

A maioria dos professores relatou desconhecer completamente sobre como era feita a educação escolar de pessoas em privação de liberdade antes de serem convidados (ou indicados) para atuar nessa modalidade educacional. Logo, todos igualmente alegaram não terem recebido em nenhum momento de sua formação inicial orientações ou informações acerca da Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade. Alguns professores afirmaram inclusive manter uma visão negativa da docência nos presídios antes de iniciar sua atuação na escola da unidade prisional. A esse respeito, Antônia confessa que: “(...) antes de entrar lá eu pensava ‘eu não tenho coragem de trabalhar em um lugar desses’.” Quando a professora “Y” falou que estava indo para uma escola de unidade prisional, todo mundo lá na escola regular falou “você é muito corajosa”. (Antônia).

Mediante o desconhecimento e o despreparo, por não possuírem uma formação específica para a docência em escolas de unidades prisionais, todos os professores confessaram ter experimentado nas primeiras semanas de exercício docente sentimentos mistos entre ansiedade, angústia e choque de realidade:

Eu nunca tinha entrado em uma unidade prisional, foi a primeira vez, então para mim foi tudo muito novo. Enquanto eu tinha passado pelas entrevistas ainda não me tinha caído a ficha, que eu ia trabalhar lá e como eu ia trabalhar. Algumas coisas me entristeciam... Presos saindo algemados... Tudo aquilo que estava relacionado às coisas de lá de dentro e que eu nunca tinha vivenciado. Aquela visão chocava: o prédio, a estrutura, presos gritando, presos saindo algemados e aquela movimentação toda, entenderam?! Aí me deu um sentimento de tristeza, que ali era um lugar triste. (Ariane).

A professora Letícia afirmou ter vivenciado momentos de intensa ansiedade e angústia nos primeiros dias de atuação como professora de pessoas em privação de liberdade. Professora Antônia também nos falou sobre a sua ansiedade nos primeiros dias de atuação e sobre a sensação de desvalia frente à experiência de ser trancada em uma “cela de aula” sem a custódia de qualquer segurança:

No primeiro dia de aula a gente fica ansiosa, a gente sente até um pouco de medo, porque a gente não vive naquela realidade de entrar na sala de aula e ser trancada ali dentro. Às vezes você termina sua aula e fica lá com eles. A primeira vez eu peguei uma sala com dezoito alunos. Então veja, no primeiro dia, eu estou na sala com dezoito homens, todos de vermelho, a maioria careca, eu nunca tinha passado por isso... Eles perguntam muito se a gente não tem medo e porque a gente está ali. Então a gente sente um pouco de medo (...) tem professor que não consegue. A gente já teve professor lá que foi pela manhã e não conseguiu voltar à tarde, entrou e já saiu da sala de aula, porque ficaram ansiosos. Quando tranca você pensa “estou sozinho aqui e o agente vai embora”, ele não fica por perto e às vezes você os chama e eles costumam atender, se não tiver “apoio” ele não vai te atender. Então a pessoa fica sim um pouco ansiosa, mas passou. (Antônia).

Onofre (2013, p. 149) afirma que o processo de iniciação do professor iniciante em uma escola de unidade prisional assemelha-se a um ritual de passagem em que o professor adentra repentinamente “um novo grupo socioprofissional”. Para ela, esse processo “nem sempre ocorre sem sobressaltos”. É importante considerar que o professor iniciante “passa por um processo semelhante à chegada do novato na prisão, quando lhes são passadas as regras da casa pela equipe dirigente”. Nesse momento o professor se dá conta de sua condição como aprendiz em um espaço com características peculiares e de sua necessidade de sobreviver no mesmo. “Ali ele percebe a importância de buscar saberes, não só para lidar com diferentes culturas, mas para lidar com conflitos e dilemas para os quais não foi preparado na formação inicial”. É nesse sentido que a autora salienta a importância de se investir na avaliação das condições socioprofissionais da docência em contextos de aprisionamento, assim como proposto nesta pesquisa.

Embora os primeiros dias de experiência docente na escola da unidade prisional tenham gerado nos professores sentimentos negativos (por desconhecerem completamente a realidade prisional), todos os professores entrevistados alegaram ter superado as ansiedades logo após os primeiros contatos com as pessoas em privação de liberdade.

Huberman (2000) afirma que depois do estágio de reconhecimento e descoberta do campo de trabalho, os professores frequentemente passam por uma segunda fase em seu desenvolvimento profissional, que se trata da fase de estabilização. Nessa fase os professores desenvolvem um sentimento de independência e de pertencimento ao grupo. Em outros termos, é um momento de consolidação no que se refere à escolha profissional, sentindo-se mais competentes e confiantes, havendo igualmente, uma afirmação por parte dos professores em sua carreira.

Ainda a esse respeito, Erikson (1998) afirma que embora uma crise de identidade possa ser potencialmente angustiante ao indivíduo, dessa transição emerge uma nova força do ego ou virtudes adaptativas. Depois de resolvido o conflito, a experiência passa a fazer parte do repertório das aptidões do indivíduo por toda vida.

De acordo com a diretora da escola da unidade prisional, “os novos professores chegam receosos. Eu até oriento nessa questão do medo, porque eles (os presos) têm uma percepção aguçada para isso, eles percebem na hora quem tem medo de estar ali, quem está receoso, e o professor que tem medo não fica”. A esse respeito, professor Thiago, relatando sobre os seus primeiros dias na unidade prisional, revelou-nos que “todo professor novo que chega à unidade, os presos vão puxando assunto e de repente

perguntam ‘você não tem medo de estar aqui, você não fica preocupado?’ , eles vão te testando para saber qual sua reação”.

Nesse sentido, entre as diversas características da trajetória profissional dos professores entrevistados, encontra-se o “medo” inicial do aluno, em seguida o contato qualitativo e a transformação da visão do “aluno mal” em “aluno pessoa”.

b) Regras e padrões institucionais

É importante notar que a realidade educacional vivenciada pelos professores desta pesquisa, além de passar pelas normativas que regem as instituições escolares de Ensino Fundamental e Médio, é também atravessada por padrões e valores de uma segunda instituição, maior e mais influente, isto é, a instituição prisional, que dotada de forças autárquicas é capaz de produzir/impôr características identitárias aos modos e comportamentos dos profissionais docentes não usuais à rotina de outros professores que não estão submetidos ao complexo cenário da cultura punitiva e restritiva dos cárceres. São normas e ideários incontestáveis, que com o passar do tempo automatizam-se sobre a personalidade profissional e ressoam como um dado natural, ao qual a capacidade crítica torna-se cativa. Salienta-se que as regras e padrões do ambiente de convívio refletem diretamente nos limites e nas possibilidades de expressar com espontaneidade o ser professor pessoal e profissional, conduzindo-os consciente ou inconscientemente a um processo de institucionalização do comportamento docente considerado adequado (DIÁRIO DE CAMPO).

Castells (1999, p. 23-24) afirma que, do ponto de vista sociológico, não é difícil compreender que toda e qualquer identidade pode ser construída. Para ele, o principal questionamento sobre o processo de constituição das identidades diz respeito “a como, a partir de quê, por quem e para quê isso acontece”. Aventa a hipótese de que o conteúdo simbólico das identidades, bem como seu significado, em grande medida, é construído nas relações de poder e dominação. O autor chamou esse processo de identidade “legitimadora”, segundo a qual é “introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais”.

Huberman (2000), sobre o ciclo de vida profissional dos professores, compreende que as condições objetivas em que é realizado o trabalho docente influenciam largamente em seus sentimentos pessoais, em sua autoimagem e como não poderia ser diferente em sua prática profissional. Sob o mesmo ponto de vista, Dubar (2005) afirma que a identidade dos indivíduos é frequentemente um produto da cultura e das instituições com as quais mantém contato em seus diversos níveis e contextos relacionais.

Tais constatações teóricas aproximam-se dos achados em campo, segundo os quais e conforme o “Manual do servidor das escolas prisionais¹”, disponibilizado durante a entrevista com a diretora da escola, “a hierarquia da Unidade Prisional é incontestável. Toda organização, bem como as atividades propostas, devem ser previamente autorizadas pelo Diretor Geral”. O perfil docente deve ser pautado em um conjunto de normativas que delinea o profissional considerado apto para atuar na escola da unidade prisional, tais como: não possuir vínculo parental com os presos da unidade; ter a capacidade de se adaptar a regras e respeitar hierarquia; comprometer-se a agir conforme os procedimentos de segurança; portar-se com discrição dentro da unidade prisional e não conversar demasiadamente com os agentes penitenciários nos pátios da unidade prisional.

Mais adiante, no mesmo manual, encontram-se descrições de como deve ser a aparência pessoal do professor, no sentido, mais visual de sua apresentação, não

¹ Entende-se que o referido manual se trata de um documento artesanal, produzido pela secretaria da escola com a intenção de apresentar aos novos professores as normas e as regras que regem a diretoria dessa unidade prisional, não se tratando de um documento oficial ou literalmente formalizado por instâncias legais. Nesse sentido, suas informações foram tomadas como uma fonte de dados culturais sobre a instituição escolar e da unidade prisional pesquisada (DIÁRIO DE CAMPO).

sendo permitido: o uso de roupas de cor vermelha², vestidos e bermudas (tampouco roupas curtas, transparentes e justas); o uso de sapatos de salto e sandálias abertas; uso de maquiagem e unhas pintadas com cores fortes; cabelos soltos; joias, brincos longos e outros penduricalhos. É obrigatório o uso de jaleco (de cor azul) para transitar pela unidade prisional e principalmente no interior das salas de aula.³

Em relação aos procedimentos de segurança, são orientados aos professores, por meio do referido manual, uma série de medidas padronizadas de segurança, que visam, sobretudo, a limitar a entrada de informações, produtos e objetos para o interior da instituição prisional, com a qual as pessoas em privação de liberdade possam fazer uso inadequado ou ilegal, tais como aparelho celular, *pendrive*, MP3, *notebook* ou similares. Também é vedado portar bolsas ou carteiras com valores monetários relevantes dentro dos pavilhões. Todos os profissionais e seus pertences devem ser revistados na entrada e na saída da unidade prisional, sendo ideal que o profissional leve para a unidade e para os pavilhões somente o necessário para desenvolver o seu trabalho. Todos os procedimentos de segurança de entrada e saída dos alunos e professores das salas de aula deverão ser feitos pelo agente penitenciário, respeitando as normas de segurança do Procedimento Operacional Padrão (POP).

De acordo com as normas estabelecidas pela diretoria da escola, em consonância com o regimento penitenciário, é estritamente proibido aos professores: receber ou dar qualquer tipo de presente aos alunos; receber ou enviar qualquer tipo de correspondência pessoal (como cartas, bilhetes, fotos, cartões e entre outros) aos alunos; prestar qualquer tipo de favor como dar recados a familiares, fazer ligações ou levar bilhetes; sendo conveniente evitar qualquer tipo de aproximação duvidosa com os alunos; e não discutir ou dividir com os alunos assuntos internos da unidade prisional sem prévia autorização.

O mesmo manual de normativas ainda estabelece que são deveres do professor apresentar o plano de aula e somente executá-lo após o visto do supervisor pedagógico; conferir e acompanhar a assinatura das remições diariamente; não esquecer materiais dentro da sala de aula ou fornecê-los espontaneamente aos alunos, como giz, régua, cola, tesoura, lápis, caneta, apontador, etc; prestar atenção ao comportamento dos presos e comunicar qualquer atitude indevida ao núcleo educacional; atuar como professor pesquisador sempre disposto a avaliar sua proposta pedagógica; exercer com os demais profissionais trabalho em equipe, com sigilo quando envolver assuntos pedagógicos discutidos em reuniões e conselhos. Ao fim das explanações do manual, assinado pelo diretor geral da unidade prisional, pelo diretor de atendimento, pela diretora da escola e pela pedagoga, é feita a última orientação: “No caso de qualquer um dos profissionais descumprir as normas de segurança da unidade, o mesmo deverá sofrer sanções cabíveis que podem ser desde advertência verbal, escrita e à demissão” (DIÁRIO DE CAMPO).

De acordo com Onofre (2012, p. 213), “cabe aos professores experientes e à equipe multidisciplinar que atende os indivíduos em privação de liberdade promover situações que aproximem os iniciantes das regras da casa e dos limites e possibilidades para desenvolver as ações educativas na sala de aula”.

Durante as entrevistas, ficou evidente que todos os professores mostravam conhecer as regras e as normas da escola e da unidade prisional. Alguns expressaram sua opinião a respeito delas, uns evitavam falar sobre elas (transparecendo nítida hesitação e receio de se exporem) outros ainda concordavam plenamente com os padrões institucionais, sem críticas e resistências.

Antes de apresentar qualquer opinião expressa por alguns professores, é necessário esclarecer que, por um compromisso ético, não se considerou certa ou errada qualquer

² De acordo com uma norma institucional de segurança, sobre a qual não é possível oficializar por falta de dados diretamente recolhidos do setor de segurança do presídio, os servidores não podem fazer uso de roupas de cor vermelha, pois essa é a cor do uniforme padronizado para as pessoas em privação de liberdade. A justificativa para essa separação de quem usa a cor vermelha e de quem não deve usar a cor vermelha não é clara, mas direciona-se para motivos de segurança (DIÁRIO DE CAMPO).

³ Percebe-se que as regras estabelecidas quanto à forma de se vestir direcionam-se mais especificamente ao público feminino. A prisão é um ambiente essencialmente masculino? (DIÁRIO DE CAMPO).

regra dessa instituição, não cabendo julgamentos nesta pesquisa. Foram feitos apenas apontamentos críticos de como as normas estabelecidas pela cultura desse cárcere são assimiladas pela identidade docente individual e coletiva dos professores que atuam em seu âmbito.

Embora a cultura dessa unidade prisional oriente e motive os professores a evitarem vinculações estreitas com as pessoas em privação de liberdade, como se a proximidade com o aluno fosse um fator antiético ou antiprofissional por parte do professor, sugere-se, por meio do discurso dos entrevistados, que, em maior ou menor grau, todos mantinham uma relação de proximidade afetiva com seus alunos ou com pelo menos alguns deles. Com o termo “proximidade afetiva”, referimo-nos exclusivamente a vinculações emocionais calcadas na simpatia, identificação, liberdade de expressão, admiração, preocupação, cuidado e respeito mútuo.

A esse respeito, Bolívar (2006, p. 205-206, tradução nossa) afirma que, embora a identidade docente possa sofrer ressonâncias das relações de poder e das instituições dominantes, os professores não estão completamente subordinados a elas, reservando para si uma quantidade de autonomia que lhes permite em certa medida “construir sua própria biografia, desvinculados das instituições que trabalham”, a fim de “produzir, representar e transformar por si mesmos” a sua própria história. Castells (1999, p. 24) chamou esse processo de Identidade de Resistência, segundo a qual é desenvolvida pelos atores “que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições”.

Josefina foi a primeira a ressaltar durante a entrevista que se preocupava com seus alunos quando eles se mostravam fragilizados ou com problemas graves, afirmando com muita consciência que a direção da escola e da unidade prisional “dizem que não podemos criar vínculo, mas queira ou não queira, cria uma ligação”. Em outra passagem de sua entrevista, quando arguida se sentia ansiosa na presença dos alunos, respondeu “a gente nem pode dizer isso, mas eu me sinto como se estivesse conversando com um colega”. Identificou-se, em sua expressão, o receio de expressar que tem uma relação agradável com seus alunos e o medo de essa relação ser mal interpretada. Ariane, ao relatar que o respeito do aluno se deve ao fato de o professor manter uma relação muito próxima com ele, confessou-nos que “a gente acaba criando um vínculo com eles (...) não vou te falar ‘não cria laços’, pois cria! Você acaba gostando da pessoa”.

Antônia, em determinado momento de seus relatos, revelou-nos que frequentemente em feriados de fim de ano ou em períodos de férias, comentava com seus familiares sentir falta de seus alunos da escola da unidade prisional, levando a relação emocional para além do ambiente de trabalho, isto é, para o meio familiar. Nesse sentido, a identidade docente é marcada, entre outras coisas, pela vinculação afetiva com os alunos, em um universo em que usualmente essa relação é considerada inapropriada e reprovada por fatores diversos.

Sivieri-Pereira (2008, p. 149) evidenciou em seus estudos que a relação de ajuda do professor perante as dificuldades não teóricas de seus alunos não confere reflexos negativos sobre a sua atuação profissional. De acordo com a autora, “compreender e ajudar os alunos para além dos conteúdos teóricos, em questões colocadas pela fase de vida que estão vivendo ou situações específicas” não faz com que o professor perca o seu respeito e autonomia em sala de aula.

Em relação à normativa que reza que os professores não devem aceitar nada que os alunos em privação de liberdade os ofereçam, professora Josefina, enquanto descrevia como era o comportamento afetivo dos alunos para com ela, relatou-nos uma situação um tanto curiosa, na qual, segundo ela: se um aluno dispõe, por exemplo, de um tablete de doce, habitualmente ele divide sua quitanda em pequenas frações, de acordo com o número de indivíduos que se encontra na cela ou na sala de aula, reservando um pedaço inclusive para o professor que aceita ou não a sua parte. Frente

a essa situação a entrevistada afirmou às vezes se sentir constrangida em não aceitar a fração que lhe foi conferida, e justifica porque esporadicamente aceita:

Esses docinhos são pequenininhos, eles devem ter uns 7 ou 8 cm. Mas às vezes só tem um, aí eles vão quebrando e dão um pedacinho para cada um. (...) Eu aceito meu pedacinho porque eu acho que não devo mostrar orgulho para eles. Eu acho que ali todo mundo está no mesmo nível. (...) aceito porque penso “se eu não aceitar ele vai pensar: ela tem nojo de mim, ela está com nojo de nós”. Eu não tenho isso comigo, então aceito, e eles acharam muito bom. (Josefina).

De acordo com essa professora, os alunos “acham bom” quando o professor aceita uma parcela do alimento que foi dividido. Segundo a entrevistada, aceitar o que foi compartilhado, além de favorecer uma boa relação professor/aluno, também contribui no processo de desmarginalização do aluno, que não se sentirá excluído por uma espécie de orgulho por parte do professor. Por outro lado, intuiu-se que, nesse ritual de partição do alimento, possivelmente, quando o professor aceita a parcela que lhe foi confiada, ele também firma sua aceitação no grupo da sociedade dos cativos, como integrante dessa irmandade.

Ainda em relação à normativa que estabelece que o professor não deva receber absolutamente nada de seus alunos, alguns professores relataram o fato de alunos escreverem com frequência cartas de agradecimento, especialmente em datas comemorativas e no fim do ano letivo, agradecendo pelo apoio e pelo conhecimento adquirido. Nenhum professor assumiu aceitar ou levar tais cartas, ressaltando que leram com muito respeito dentro de sala de aula e em seguida devolveram ao aluno. Assim, é possível observar nos relatos da professora Letícia:

(...) eu já tive muita fala de aluno de agradecimento no final do ano. No ano passado teve um aluno, um senhor... que depois eu fui saber ele tinha uma condenação por estupro, mas só depois que eu fui saber. Ele sempre foi muito respeitoso comigo... ele escreveu, embora eu não possa levar bilhete, ele falou “olha, professora, a senhora leia isso aqui que eu escrevi que eu sei que a senhora não pode levar bilhete”, aí ele escreveu me agradecendo o tempo que eu fui professora dele, que ele aprendeu muito, que ele era muito grato e não sabia quanto tempo ele iria ficar lá, mas que eu poderia ter certeza que ele sempre iria me colocar nas orações dele, porque ele adorou me ter como professora e que desejava que eu tivesse muito sucesso, que eu contribuí muito com ele naquele momento. E ele escreveu com sentimento e eu fui lendo e me contendo para não chorar. A gente sabe quando a pessoa expressa o sentimento de verdade e quando não expressa. (Letícia).

Bolívar (2006, p. 98, tradução nossa) afirma que o “aluno desempenha um papel primordial no processo de reconhecimento da identidade docente”, ressaltando com significativa ênfase “o lado emocional” do professor como fator basilar de sua motivação e “entrega ao trabalho”. Segundo ele, é na docência “onde se exercita a identidade e integridade (totalidade) docente”, enquanto sua autoestima profissional é produzida a partir da expressão de reconhecimento de seus alunos.

Em relação à normativa que se refere ao procedimento de revista, como norma permanente e cotidiana, nenhum professor se mostrou incomodado ou ofendido com o fato de ser revistado ou de ter os seus pertences diariamente averiguados pelos agentes penitenciários. O procedimento de revista é realizado com todos os servidores da unidade prisional, inclusive os próprios agentes penitenciários são revistados na entrada e na saída do presídio. Ficando evidente que o procedimento padrão da unidade não gera desconforto ou constrangimentos aos professores.

Quanto à parte prática do trabalho docente e sobre a liberação de recursos didáticos pela supervisão pedagógica do presídio, os professores compararam as burocracias da instituição escolar da unidade prisional, com as exigências da supervisão de escolas

não instituídas em unidades prisionais nas quais já atuaram. A esse respeito, Ariane falou-nos sobre as limitações institucionais para a realização de sua prática docente:

Há burocracias para trabalhar com certos materiais, atividades, práticas lúdicas porque tudo tem que pedir autorização. Não é qualquer tipo de materiais que podemos utilizar, então se a gente quiser passar um filme, um documentário, a gente tem que fazer um planejamento com certa antecedência, passar pela segurança para olhar tudo porque não pode ter imagens de sexo, violência... Tem que estudar muito o que você vai passar e os materiais que irá utilizar. Às vezes há coisas que não são perigosas, que poderiam contribuir muito com uma determinada aula, mas não pode entrar. (Ariane).

Professora Antônia, a esse respeito, destacou:

A gente quer trabalhar um determinado conteúdo aqui fora, a gente tem mais facilidade do que dentro do sistema prisional. Aqui fora temos mais liberdade para trabalhar, porque lá às vezes tudo não é permitido, tem que passar por isso, por aquilo, tem que passar pela inteligência e aqui fora não tem nada disso. Às vezes, quando chega a resposta: “você pode fazer”, o conteúdo já terminou de tanto que demora. Agora aqui fora você fala “eu vou trabalhar com os alunos isso”, mostro para a supervisão e na mesma hora ela já dá o visto e já fala “você pode trabalhar”. Então eu acho que a diferença é essa. Porque às vezes você prepara uma aula, aí você chega lá e eles te falam: “não, você não pode passar isso aqui não”, “isso é coisa que você não pode passar aqui dentro”. Então nesse sentido dificulta. (Antônia).

A diretora da escola salientou-nos diversas vezes que na escola da unidade prisional não se pode ter “improvisos”, isto é, tudo deve ser planejado com antecedência e previamente passado para a supervisão pedagógica que irá aprovar ou não o planejamento de aula. Esse rigor se deve ao fato de a escola prestar contas às normas e aos procedimentos de segurança da unidade prisional, sendo assim, todo material didático que será utilizado pelo professor, bem como os temas que serão tratados devem ser minuciosamente analisados, a fim de evitar a passagem de conteúdos ou materiais inadequados às regras de segurança ou que possam ferir a integridade do sistema prisional.

De modo geral, os professores dessa instituição escolar sugerem internalizar normas e regras que não são bem esclarecidas. A instituição total coíbe o pensamento crítico com normas autárquicas, que não se dirigem apenas aos professores, mas também a outros servidores, disseminando uma cultura de valores dogmáticos. Todos os professores disseram que não podiam aceitar coisas dos presos como: alimentos, desenhos e bilhetes de agradecimento, mas não sabem explicar detalhadamente o porquê da regra, justificando superficialmente que é para não “construir uma liberdade com o preso”, embora dentro da sala de aula aconteçam vinculações afetivas. Ao que tudo indica, alguns mecanismos institucionais visam ao distanciamento do professor e do aluno, favorecendo a exclusão e, sobretudo, a punição por meio da restrição do contato com pessoas não presas (DIÁRIO DE CAMPO).

Em relação à regra de não apresentar filmes com cenas de violência, sexualidade e conteúdos que possam denigrir ou tecer críticas a respeito do sistema prisional, os professores justificaram que “é para não despertar nos presos instintos de violência e sexualidade”. Mas, no entanto, parece contraditório e questiona-se até que ponto um filme orientado e com uma finalidade educativa pode incitar mais violência em um ambiente essencialmente violento (visualmente, eticamente, psicologicamente)? O sistema prisional, por si só, não seria mais gerador de violência do que a exibição de um filme violento? (DIÁRIO DE CAMPO).

Na mesma sequência de ideias, pergunta-se que intenção teria a censura de filmes que façam críticas aos sistemas prisionais? Se as críticas alargam a consciência e sendo esse o papel da escola, a censura não visaria conter os subalternos e perpetuar as falhas comuns do sistema prisional? (DIÁRIO DE CAMPO). Nesse sentido, Onofre

(2016, p. 50), ao discutir a importância da transversalidade nas ações educativas de escolas em espaços de privação de liberdade, ressalta que “a educação escolar, não apenas nas prisões, mas talvez principalmente nelas, deve levar o estudante a questionar a sociedade em que vive e despertar um posicionamento que o fará não aceitar as verdades impostas”.

c) Rotina de trabalho

Em sequência às descrições das peculiaridades da docência nessa escola de unidade prisional, identificaram-se, por meio da análise dos dados especificidades próprias na rotina de trabalho dos professores pesquisados que denotam exercer influências sobre o perfil dessa categoria docente, comparando essas experiências em relação à de outros professores que não estão sujeitos à mesma rotina de trabalho, incluindo: a estrutura física do ambiente escolar, o fato de presenciar alunos algemados em condições de privações e sofrimento, a necessidade de intervir frente às demandas emocionais dos alunos, a possibilidade de o plano de aula ser censurado por motivos de segurança, a vivência diária de submeter-se a procedimentos de revista, a necessidade de ser observador/atento para não oferecer aos alunos materiais proibidos, como tesoura, cola, imagens, etc., ser trancado em uma “cela de aula” e depender de agentes penitenciários, não possuir segurança em sala de aula e cientificar-se do crime do aluno depois de estabelecida a empatia interpessoal.

O ambiente essencialmente punitivo e opressor⁴ parece contraditório em relação às metas educacionais, calcadas na livre expressão e na construção humana (DIÁRIO DE CAMPO). De acordo com Ariane, a principal função da escola “é contribuir para que o aluno tenha uma nova visão de mundo”, no entanto, a entrevistada reconhece que a realidade da instituição choca-se, paradoxalmente, em relação a outros ambientes educacionais. Segundo ela, “o prédio, a estrutura, os presos gritando, presos saindo algemados e aquela movimentação toda” não condizem com uma metodologia de ensino na qual se preza a liberdade de expressão e de pensamento. Sobre esse fato, Ariane relatou-nos que em determinada ocasião, depois de um dia que não teve aula, um de seus alunos confessou-lhe:

“Nossa professora, é tão ruim quando não tem aula” eu falei “você gosta de vir à escola?”, ele falou “eu gosto”, eu falei “por que você gosta de vir à escola, fale a verdade?”, pois muitos falam que vão à escola por causa da remição, eu perguntei para ele “será que se não tivesse remição, será que vocês viriam para a aula?” (...) aí ele disse que gosta de ir à escola porque naquele espaço era o único lugar em que ele realmente se sentia como um ser humano, porque ali ele podia expressar suas opiniões, ali ele era respeitado, ele podia falar, podia expor sua forma de pensar, então ali ele podia ver o que era certo e o que era errado. E ele falou que a partir do momento em que estava da grade para fora da sala de aula ele não se sentia mais como um ser humano, ele se sentia péssimo, pois da grade da sala de aula para fora ele não podia se expressar, por mais que estivesse certo, ele sempre era o errado lá dentro, que era maltratado, era xingado, ele não podia se expor e expressar sua opinião. Esse fato me marcou muito. (Ariane).

A mesma entrevistada ainda ressaltou que qualquer professor que inicie as suas atividades docentes em uma escola de instituição prisional:

(...) vai precisar de um tempo para se adaptar ao ambiente, porque é tudo muito novo e diferenciado; o público é diferente, é um lugar diferente. Então para quem nunca entrou em uma penitenciária, às vezes no início ficará um pouco surpreso, chocado com certas coisas que ocorrem em nossa frente, porque as salas de aula são muito próximas dos pavilhões. Então o fato da escola estar inserida lá dentro, tão próxima dos pavilhões atrapalha um pouco o nosso trabalho. O certo era ter um prédio próprio,

⁴ Não se está acusando essa unidade prisional de maus tratos, também não há subsídios para afirmar que a instituição despreza os valores humanos das pessoas aprisionadas. Os termos utilizados sugerem que, frequentemente, todas as instituições prisionais são culturalmente e historicamente calcadas em valores punitivos, privativos e segregativos.

onde os presos pudessem ir até a escola, longe daquele barulho do som dos outros presos, dos cachorros e dos procedimentos. (Ariane).

O ambiente escolar de uma unidade prisional transparece naturalmente aspectos agressivos em suas diferentes situações: as grades, o latido dos cães treinados para atacar, a presença dos seguranças, o barulho de portas de celas, gritos dos apenados, assim como o fato de o professor presenciar todos os dias seus alunos sendo direcionados para o interior da sala de aula algemados, em uma posição de submissão e contenção (DIÁRIO DE CAMPO). Nesse sentido, a última entrevistada sugere que a escola deveria ser instalada em um prédio a parte, a fim de que se criasse um ambiente escolar emocionalmente salutar para o professor e que favorecesse o processo de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Onofre (2012, p. 206), no cenário prisional “encontram-se duas lógicas opostas de reabilitação”, ou seja, os princípios pautados pela educação (essencialmente transformadora) que “aponta o espaço e a vivência na prisão como possibilidade, enquanto a cultura prisional, caracterizada pela repressão” e submissão, busca conter os indivíduos em suas impossibilidades. Para a autora, é preciso promover a “compatibilização da lógica da segurança com a lógica da educação em um foco de convergência, com o objetivo comum de recuperar o aprisionado, devolvendo-o à sociedade com um projeto de vida adequado à convivência social”.

De acordo com Ariane e Josefina, todos os professores da unidade prisional, em menor ou maior escala, utilizam de intervenções emocionais para garantir a qualidade e o andamento das aulas:

A gente entra na sala e eles sempre têm alguma coisa para contar, para reclamar, coisas cotidianas que os entristecem, até mesmo em relação ao sistema em si e com os companheiros da cela deles. Então primeiramente você tem que os ouvir para depois começar sua aula, quase todos os dias que entramos para dar aula eles têm alguma coisa que não está agradando e que os entristece. (Ariane).

Nesse sentido, a necessidade de realizar intervenções emocionais nos parece uma característica marcante da identidade profissional de professores que atuam nessa escola de unidade prisional. Sendo muitas vezes primordial que o professor acolha os seus alunos antes de ministrar o conteúdo didático, próprio da atuação profissional.

Outra característica muito frisada pelos professores em seu trabalho docente refere-se à necessidade de o professor desenvolver uma aguçada habilidade de ser observador, não por motivos didáticos, isto é, não se trata de estar atento sobre as necessidades didáticas ou das dificuldades de aprendizagem do aluno, mas sim em relação a possíveis comportamentos que podem comprometer profissionalmente o professor perante a instituição. Os entrevistados utilizaram muito o termo “ser esperto” dentro de sala de aula para não oferecer aos alunos materiais que não podem ultrapassar a utilização no ambiente de sala de aula, como cola, tesoura, caneta, recortes de revista, apontador, etc. Nesse sentido, ser esperto em sala de aula significa limitar a ação de furtos de materiais por parte das pessoas em privação de liberdade. Caso a equipe de segurança do presídio encontre nas celas de convívio tais materiais, por meio do procedimento de revista das celas, podem gerar represálias aos professores e os mesmos poderão ser questionados se ofereceram os materiais por espontânea vontade ou se foram descuidados. A esse respeito, professor Thiago usou o termo “malícia” para descrever a necessidade de estar atento ao comportamento dos alunos:

A gente tem que ter essa malícia... eu não vou levar uma bolsinha cheia de coisas, chegar lá e esparramar tudo em cima da mesa. Você está dando aula, tirando dúvidas

e observando aquilo ali. Essa questão desses melindres que a gente tem que ter, mas fora isso não tem nada que seja diferente. (Thiago).

Professora Antônia, na mesma confluência de informações, também descreveu sua experiência:

O professor, quando ele entra na sala, eles perguntam se tem uma caneta e se ele pode dar a caneta, ou “amanhã você pode trazer isso para mim?”. Porque eles pedem mesmo, eles pedem de tudo... Geralmente quando eu entro na sala de aula eu já aviso que não gosto que coloquem a mão no meu material; no ano passado as meninas de uma turma roubavam os professores: caneta, lápis tudo que havia na mesa. Como eu sabia que essa sala era assim, eu já chegava e falava “não gosto que coloquem a mão no meu material... meu material vai ficar aqui em cima da mesa, se vocês quiserem me peçam que eu empresto uma caneta, um apontador, mas pegar sem avisar, não”. Porque se a gente der a liberdade eles pegam mesmo. (Antônia).

Embora os professores tenham ressaltado sentir certa dificuldade de relacionamento com alguns agentes penitenciários, sabe-se que a atuação docente depende largamente da parceria profissional com eles. Isso ocorre porque, no universo carcerário, os alunos, em sua condição temporária de privação de liberdade, não são como outros alunos da Educação de Jovens e Adultos que se dirigem espontaneamente⁵ até a escola e, em seguida, para o interior da sala de aula. Na escola da unidade prisional, o aluno é conduzido algemado até a porta da sala de aula, onde o agente penitenciário retira as algemas e o tranca no interior do recinto. Sob o mesmo funcionamento os professores, de uma maneira mais digna, também só podem ter acesso e saída das salas de aula a partir dos agentes penitenciários. No entanto, depois que o agente de segurança penitenciária os direciona para o interior da sala de aula, os mesmos se retiram e somente retornam para retirá-los, na hora aprazada, caso não haja atrasos, tolhendo temporariamente a liberdade do profissional que permanecerá cativo, juntamente com seus alunos até a troca de horário ou até o término da aula. Sendo o professor um sujeito humano, passível de necessidades fisiológicas, não podem utilizar o banheiro da sala de aula, de uso exclusivo dos alunos, e também não podem se retirar imediatamente da sala de aula caso sintam-se indispostos por qualquer razão (DIÁRIO DE CAMPO). A esse respeito, a professora Josefina relatou brevemente sobre essa condição profissional:

Se eu tenho vontade de ir ao banheiro não posso, nada pode, porque ali não tem condição, tem que segurar os três horários, porque eu trabalho três horários em seguida com eles. Então eu não saio nem para ir ao banheiro, para nada, eu fico ali direto (...). Ter jeito de sair tem... Basta você gritar, você põe a boca no mundo... Aí o agente vem ou se pede ao Cela Livre⁶ que grita e vai passando a informação que você está se sentindo mal. (Josefina).

Os professores em geral não parecem se importar com essa condição temporária de privação de seu ir e vir, mostrando-se pelo contrário muito bem adaptados a essa condição profissional. Mas sendo essa uma característica peculiar da docência dessa escola de unidade prisional, pensou-se ser importante ressaltar que ela, no mínimo, molda o perfil profissional docente sob o estilo da instituição prisional, levando-os consciente ou inconscientemente a identificações com características da identidade da sociedade dos cativos, quando, por exemplo, alguns professores afirmam para os alunos “nosso semiaberto é o oposto do de vocês”, isto é, algumas pessoas em privação de liberdade tem a permissão judicial (progressão de regime) para deixar a unidade prisional durante o dia para trabalhar fora, retornando para dormir no presídio, enquanto os professores trabalham na unidade durante o dia e dormem em casa. Esse trocadilho comparativo completa-se quando os professores afirmam que muitas vezes se sentem tratados como se fossem presos, ou seja, sob a rigidez de normas semelhantes. Nesse

⁵ Oportuno lembrar que os alunos não são obrigados a frequentar as aulas, podendo faltar quando lhes convierem (DIÁRIO DE CAMPO).

⁶ “Cela Livre” diz respeito a uma pessoa em privação de liberdade que tem o direito funcional (empregatício remunerado) de permanecer livre nos corredores entre as celas de um determinado pavilhão. Sua atuação profissional tem a finalidade de levar até as diferentes celas recados da direção do presídio, alimentos, recolher pedidos de assistência de outros presos, entre outros serviços (DIÁRIO DE CAMPO).

sentido, encontra-se na identidade docente dos professores pesquisados pontos de identificação com aspectos da identidade e rotina da sociedade interna dessa unidade prisional.

Seguindo a apresentação e a análise das características singulares da experiência de exercer docência nessa escola de unidade prisional, ressalta-se que, embora os professores revelem aceitação incondicional da pessoa em privação de liberdade, alguns professores revelaram-se surpreendidos ao falar da experiência de cientificarem-se do crime do aluno depois de estabelecida a empatia interpessoal. A esse respeito, professor Thiago descreveu:

Tem casos de alunos que à medida que eles vão tendo mais intimidade passam a falar do crime que cometeu, “Ah, eu me arrependo de ter feito isso”, tem histórias que a gente ouve e acaba ficando chocado, e aí você fala “nossa, esse aluno tão aplicado, tão dócil, fez isso”, e de repente você vê que ele cometeu um crime absurdo. (Thiago).

Nesse sentido, observou-se que é critério fundamental para a docência em uma escola de unidade prisional que o professor estabeleça uma relação de empatia, independente dos atos passados do aluno. Assim, sugere Josefina ao falar sobre o choque de realidade ao cientificar-se do histórico criminal do aluno:

(...) da maioria deles eu não sei qual é o crime, não me interessa. Nunca perguntei para outros professores “você sabe qual BO⁷ do fulano”. Então, às vezes, quando eu leio no jornal que o fulano foi a julgamento pelo crime tal, eu até me assusto “gente, esse cara é aquele que fez isso!”. Eu acho que o professor para estar lá ele tem que encarar aquelas pessoas primeiramente com humanidade, encará-lo como aluno e não como um preso. (Josefina).

Com exceção ao fato de os professores em alguns momentos sofrerem restrições em relação a determinados conteúdos e materiais de trabalho, não foram identificadas especificidades ou divergências em relação à metodologia de ensino utilizada para turmas da Educação de Jovens e Adultos não institucionalizados em unidades prisionais.

d) Transformações pessoais

No último item de análise desta pesquisa, busca-se descrever um conjunto de transformações pessoais, profissionais e psicológicas identificadas e/ou afirmadas pelos entrevistados. Vê-se que, no processo permanente de constituição e atualização da identidade profissional docente, os professores em foco relataram com muita segurança reconhecerem transformações não somente em sua identidade profissional, mas também em relação a sua identidade pessoal quando, por meio de um processo de autorreflexão de sua trajetória profissional, compararam suas concepções e valores de antes e após o seu ingresso no campo da educação escolar de alunos em situação de privação de liberdade. De modo geral, os profissionais reconheceram significativas mudanças em sua sensibilidade emocional, acreditando terem uma visão ampliada da natureza humana e uma maior compreensão do processo de constituição da criminalidade, além de conservarem valores sobre a educação como transformadora.

Ciampa (1998, p. 88) define identidade humana como metamorfose, ou seja, um “processo permanente de formação e transformação do sujeito humano, que se dá dentro de condições materiais e históricas dadas”. Nesse sentido, identidade tem caráter dinâmico e pode ser vista como o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, de seu contexto histórico e social e de suas particularidades.

Bolívar (2006), seguindo a mesma linha de pensamento, entende identidade como um processo dinâmico marcado pela socialização biográfica e relacional do indivíduo no ambiente onde está inserido. Isto é, o autor reflete o processo de constituição da identidade docente a partir dos múltiplos atravessamentos experienciados pelo

⁷ BO - Sigla de Boletim de Ocorrência sugere nesse contexto, “o crime cometido pela pessoa em privação de liberdade”.

professor desde o seu nascimento. Sugere que a dinâmica familiar, os professores que tiveram e o contexto social são elementos determinantes na análise constitutiva da identidade de um professor. Sobretudo ressalta como as condições ou interesses políticos vigentes em uma época podem determinar as representações sociais feitas em torno da profissionalização docente e conseqüentemente na constituição de sua identidade.

De acordo com Erikson (1998), no ciclo de vida dos indivíduos cada fase é marcada por uma crise e uma questão central que caracteriza o conflito. Nesse processo, os desenvolvimentos anteriores subsidiam o caminho para as fases precedentes. Aliás, a teoria eriksoniana como um todo permite a percepção de que o desenvolvimento da identidade ocorre de modo dinâmico ao longo de toda a vida do indivíduo, com especial ênfase nas especificidades de suas relações sociais como motivadoras essenciais para o desenvolvimento e a plena maturidade do ser.

Buscando reconhecer se percebia alguma mudança em sua maneira de ser depois que iniciaram suas atividades na escola da unidade prisional, todos os professores entrevistados afirmaram identificar transformações em nível psicológico em sua maneira de ser, de sentir, de se relacionar e confiar em outras pessoas depois que passaram a exercer docência na escola da unidade prisional. Observou-se que essas transformações ocorreram de maneira diferente entre os professores. Alguns relataram terem se tornado pessoas sensíveis e compreensivas; outros reconheceram uma espécie de bloqueio emocional, tornando-se mais resistentes diante de situações de sofrimento; e por último, afirmaram terem se tornado pessoas mais desconfiadas ou menos confiantes nas relações interpessoais fora da unidade prisional.

A professora Josefina afirma que a experiência de exercer docência em uma escola de unidade prisional a tornou uma pessoa mais sensível e compreensível: “A gente, além de tudo, torna-se mais humano, deixando de ter aquela visão fixa sobre as coisas (...) vai vendo que as pessoas não podem ser rotuladas”.

As professoras Antônia e Letícia, assim como a própria diretora da escola que não exerce docência, relataram com o tempo de experiência terem desenvolvido uma espécie de bloqueio emocional, deixando de ser pessoas tão sensíveis como eram antes, sem perder, no entanto, seus valores humanos:

Não é que o coração da gente fica ruim, a gente passa aguentar mais. Eu via, por exemplo, uma pessoa na rua sendo presa e algemada, eu ficava morrendo de dó. Hoje já não tem aquela sensibilidade dentro de mim. Porque eles chegam ali na sala de aula algemados e já saem algemados também, toda hora a gente os encontra algemados. Então, sei lá, parece que isso mudou, eu não sinto aquela pena como eu sentia antes. Para mim já se tornou comum. (Antônia).

Por outro lado, identificou-se que alguns professores demonstraram terem se tornado pessoas mais desconfiadas ou receosas em relação ao contato com outras pessoas ou, no mínimo, tornaram-se mais cuidadosas, como é possível perceber por meio das expressões feitas pela professora Antônia: “querendo ou não a gente muda, a gente não pode confiar nas pessoas, o ser humano pode ser muito mau”.

Na convivência com as pessoas em privação de liberdade, os professores, diariamente, por meio de relatos e confidências de seus alunos, além de conversas informais entre os profissionais, cientificam-se o tempo todo acerca das estratégias criminosas utilizadas para enganar, trapacear e seduzir as vítimas, criando possivelmente no psiquismo não somente dos professores mas de todas as pessoas que atuam no interior de unidades prisionais mecanismos de defesa em relação à verdadeira intensão das pessoas a sua volta. Embora nenhum professor tenha transparecido sentimentos persecutórios patológicos na convivência com os autores de diferentes crimes, o professor sugere imprimir em seu comportamento uma atitude mais atenta acerca de

peças e situações, por exemplo, tornando-se mais cuidadoso ao entrar e sair de casa, ao se relacionar com outras pessoas e com informações de cunho pessoal.

O professor Thiago e a professora Letícia, mediante a experiência de presenciar seus alunos em uma situação de privação de liberdade, experimentaram momentos de reflexões existenciais:

Eu gosto muito da vida. É preciso valorizar a liberdade que a gente tem, esse ir e vir, quando a gente vê eles lá, a gente sabe que eles não têm. Privar a pessoa dessa liberdade é algo muito forte. Existem muitas formas de se matar um ser humano e uma delas é lhe tirando a liberdade. (Thiago).

Eu aprendi valorizar mais a vida, valorizar as pessoas, respeitar mais o outro (...) você pode ter feito tudo certinho no decorrer de sua vida, no finalzinho se você cometer um ato, aquilo que você construiu vai tudo para o ralo. (Letícia).

A partir da experiência de ministrar aulas para alunos em situação de privação de liberdade muitos professores demonstraram possuir uma percepção ampliada da natureza humana, bem como uma tendência a explicar e compreender o processo de constituição da criminalidade, ressaltando frequentemente aspectos da história de vida da pessoa em privação de liberdade.

Eu aprendi muito com a sabedoria do mundo deles. Porque eu tenho a minha totalmente diferente e eles têm a deles, então nós fazemos uma troca. Aprendi como é que eles vivem, a formação de suas famílias, aquilo tudo ali é um aprendizado muito grande. Você vai vendo a construção do ser, como que a pessoa suportou tudo aquilo. Eles são pessoas muito fortes, porque possuem histórias de vida impressionantes. Todo mundo fala que ele é somente um bandido e você vê que a história dele é de uma pessoa forte, às vezes sem pai, sem mãe, com mãe alcoolizada dentro de casa, com pai drogado (...). As pessoas falam "ah, ele é um safado", não é assim que a gente tem que pensar, há histórias de muito desprezo, de muita discriminação e abusos sexuais. (Josefina).

A professora Ariane, a esse respeito, fala-nos como a docência na escola da unidade prisional pode mudar valores e concepções sobre a criminalidade, ressaltando ao mesmo tempo a importância de se colocar no lugar do outro:

Eu acho que todo professor devia passar pela experiência de lecionar no sistema prisional, porque lá tem um ganho de experiência que escola nenhuma aqui fora pode dar. Lá você aprende muito e você muda suas opiniões. Ali te faz refletir muito e te ensina a não julgar. Porque ali você conhece várias pessoas em situações diferentes que dependendo da situação que levou aquela pessoa a estar ali, poderia acontecer com qualquer um. Então, às vezes é preciso se colocar no lugar do outro para poder entender. É nesse ponto que a gente começa a pensar e refletir muito. Eu tinha a visão que a sociedade me passava, depois que você entra lá você conhece realmente o que é uma unidade prisional, as coisas que acontecem, como acontecem e quem são as pessoas que vivem lá. (Ariane).

Por fim, identificou-se que os professores, em sua maioria, conservavam a concepção e o valor de que a educação pode cumprir uma função transformadora na vida das pessoas em privação de liberdade. Essa concepção não se trata de nenhuma novidade em qualquer meio educacional, no entanto, ela aparece aqui ressaltada com a finalidade de tecer a imagem (e a responsabilidade) construída pelos professores desta pesquisa em relação a sua atuação profissional como protagonistas da educação escolar instituída na referida unidade prisional.

A professora Letícia, quando arguida acerca do papel da educação escolar na vida das pessoas em privação de liberdade, respondeu-nos convicta: "Eu acredito que a educação pode contribuir para que eles se tornem pessoas diferentes, novos cidadãos, com mais consciência e para eles verem que aquele lugar não é para ninguém". A

professora Antônia, ressaltou que sempre se esforça para fazer um bom trabalho, independente das reincidências do aluno à criminalidade. A professora Letícia, em diversos momentos também afirmou sentir-se realizada ou satisfeita com sua atuação profissional, mesmo que essa atuação represente (ilustrativamente) “tocar” um ou dois de seus alunos entre os vários que vivem em privação de liberdade nessa unidade prisional.

Embora os professores entrevistados revelem com pesares o fato de seus alunos frequentemente reincidirem na criminalidade, percebe-se como característica marcante da identidade profissional desses professores o desejo e uma esperança de promover por meio da educação uma transformação do ser e da conduta social das pessoas em privação de liberdade.

Mediante as análises efetuadas nessa pesquisa, frisa-se que as especificidades cotidianas do trabalho docente, o perfil do aluno e da (s) instituição(es) podem conferir características singulares à identidade profissional e pessoal de seus atores (BOLÍVAR, 2006; DUBAR, 2005; CASTELLS, 1999; CIAMPA, 1998).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de exercer docência em espaços de privação e restrição de liberdade podem conferir vivências aos professores que não são observadas na rotina profissional de outros professores que não estão sujeitos à realidade do mundo do cárcere. O espaço institucional com suas peculiaridades normativas, morais, éticas e estruturais sugerem, conforme os depoimentos analisados nesta pesquisa, singularizar a experiência docente de tal modo a imprimir características de identidade profissional e pessoal não observadas comumente em outros docentes. Entre elas: o receio inicial do aluno e a transformação da visão do “aluno mal” em “aluno pessoa”; a vivência de regras e padrões que refletem diretamente nos limites e nas possibilidades de expressão do ser pessoal (ex. na maneira de se vestir) e profissional (ex. na possibilidade de ter o plano de aula censurado); o sentimento de conflito ideológico entre o que se preza no ambiente prisional essencialmente opressor e os valores educacionais calcados na livre expressão e na construção humana; e transformações em nível psicológico referentes à maneira particular de sentir, se emocionar, de ver o processo de constituição da criminalidade e de conceber a natureza humana.

O processo de iniciação docente em espaços de privação de liberdade nem sempre acontece sem sobressaltos e relativo sentimento de ansiedade. Como visto, os professores, na maioria das vezes despreparados, são inseridos nas salas de aula sem qualquer formação ou treinamento prévio que os fundamente acerca das possibilidades e impossibilidades da experiência docentes nesses espaços. Todo manejo de sala de aula é construído ou desperto conforme o professor adapta sua metodologia de ensino a realidade institucional, assim como, frente às necessidades de seus alunos. Ao adentrar a unidade prisional pela primeira vez, o professor pouco a pouco tem, por si mesmo, que superar as crenças e valores preconcebidos culturalmente construídos acerca dos alunos e do próprio ambiente escolar.

Conforme as concepções críticas dos autores deste estudo, a desmistificação da prática docente em espaços de privação e restrição de liberdade deve ser desfeita antes do ingresso profissional do professor, isto é, durante a sua formação acadêmica. Sabe-se que nem todos os professores licenciados atuarão na educação escolar de pessoas em situação de privação de liberdade, mas também não é possível ter o controle e nem afirmar que muitos não poderão encontrar essa oportunidade em algum momento em sua trajetória profissional. Sugere-se que os centros universitários, enquanto formadores, devem assumir o compromisso social de apresentar aos alunos de graduação e pós-graduação a realidade das unidades prisionais como espaço educativo de possibilidade de atuação profissional, visto que, não raras vezes, muitos docentes mostram desconhecer completamente a existência desse campo de atuação.

Ao se deparar com um ambiente institucional repleto de características não encontradas em outras instituições escolares, o professor frequentemente vivencia um sentimento intrínseco de crise de identidade que o leva instintivamente a um processo de adaptação e atualização de seu perfil, sem o qual, o professor não conseguiria prosseguir em sua atuação profissional. Tal crise, nessa pesquisa, não foi vista como um processo patológico, mas a protagonista da mudança e da capacidade superar valores preconcebidos historicamente construídos. Ao que se observou, pelo menos entre os professores sujeitos desta pesquisa, a crise de identidade inicialmente suscitado pelo impacto dos antigos valores com a nova realidade, foi fundamental no processo de ampliação dos valores humanos desses profissionais.

Considera-se que sem esse processo de ampliação da capacidade de ter empatia pelo aluno, independente do(s) crime(s) que ele tenha cometido, o professor não teria condições de exercer um trabalho educativo capaz de contribuir com a elevação da dignidade humana de seus alunos nem de fazê-los refletir sobre suas atuais condições de vida. O professor, mediante a demonstração de aceitação incondicional pela pessoa do aluno, ensina não somente conteúdos didáticos, mas também o que ele mesmo é.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de; LUDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto-PT: Porto Editora, 1994.
- BOLÍVAR, A. *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. 5. ed. Málaga, Espanha: Ediciones Aljibe, 2006.
- BRASIL. Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59-62. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 08 jan. 2017.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CIAMPA, A. da C. Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. *Interações*, v. 3, n. 6, 1998.
- DUARTE, A. J. O. *Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais*. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba-MG, 2017.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ERIKSON, E. H. *O ciclo de vida completo*. São Paulo: Artes Médicas, 1998.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-61.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ONOFRE, E. M. C. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. *Polyphonia*, v. 22/1, p.111-120, jan./jun. 2011.

ONOFRE, E. M. C. A prisão: instituição educativa? *Cad. Cedes*, Campinas, v. 36, n. 98, p. 43-59, jan./abr. 2016.

ONOFRE, E. M. C. Desafio histórico da educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores... um quê de utopia? *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 47, p. 205-219, set. 2012.

ONOFRE, E. M. C. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação da liberdade. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, n. 1, p. 137-158, maio 2013.

SIVIERI-PEREIRA, H. de O. *O professor principiante e os espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais da carreira docente*. 2008. 320 f. Tese (Doutorado em Psicologia)– Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP, 2008.

VASQUEZ, E. L. *Sociedade cativa: entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária*. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.